

## INTERNET Y FLEXIBILIDAD EN LAS ESCUELAS DE CATALUÑA: ¿CAMINO DE LA SOCIEDAD RED?<sup>1</sup>

Xavier Laudo y Josep Ma Mominó

### 1. INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad red es un determinado tipo de estructura social en cuya base está el *informacionalismo*, que no es otra cosa que el paradigma tecnológico basado en el aumento de la capacidad humana para procesar información y una de cuyas características básicas es la flexibilidad. Es en este marco, puesto que Cataluña es una sociedad en transición hacia la sociedad red, desde donde vamos a estudiar los tipos de práctica educativa que se están llevando a cabo y la relación de éstos con el uso de Internet con los estudiantes. Los datos que vamos a utilizar para nuestro análisis sobre el grado de implementación de estas prácticas y su relación con el uso de Internet serán los obtenidos gracias a los 2.162 profesores entrevistados durante el año 2003 en el *Proyecto Internet Cataluña (PIC)* realizado con una muestra de 350 centros, representativa de los centros de educación primaria y secundaria de toda Cataluña.<sup>2</sup>

### 2. EN RELACIÓN A UNA PEDAGOGÍA DE LA FLEXIBILIDAD

Estamos en una sociedad que está configurándose como sociedad red (Castells *et al.*, 2003): un nuevo contexto que ha hecho que las redes —que ya existían desde tiempos inmemoriales— adquieran una nueva función basada en su extraordinaria flexibilidad y en que las relaciones entre los nodos cambia de forma más rápida. La geometría de estas estructuras se redefine constantemente, formado una cultura de deconstrucción y reconstrucción incesantes que comienza a perfilar como algo necesario que los actores sociales estén constituidos como individuos y puedan aprender a interactuar entre ellos y a trabajar en equipo, tomando decisiones autónomamente y adaptándose a las situaciones más diversas (Castells, 2000). A nuestro entender, éstas son unas características de nuestra sociedad actual a partir de las cuales se desprende la necesidad de pensar en una pedagogía y una práctica pedagógica sensible a las nuevas condiciones sociales.

Nuestra sociedad red está en un creciente proceso de individualización que parece que esta aquí para permanecer bastante tiempo (Bauman, 2001; Beck: 2003). Cosa que encaja perfectamente

---

<sup>1</sup> Este trabajo parte del estudio *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*, desarrollado por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) entre los años 2002-2004, bajo la dirección de los profesores Carles Sigalés y Josep Ma Mominó en el marco del *Proyecto Internet Catalunya (PIC)*, un programa de investigación del Internet Interdisciplinary Institute (IN3) financiado por la Generalitat de Catalunya y con la colaboración del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y la Fundació Jaume Bofill. Disponible en: <<http://www.uoc.edu/in3/pic>> [Consulta: Enero de 2005].

<sup>2</sup> El nivel de confianza estadística con el que se han trabajado todos los datos de este artículo es del 95% excepto cuando se indique lo contrario. Para otros detalles metodológicos remitimos al capítulo de metodología del informe de investigación disponible en <[http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/pdf/PIC\\_escoles\\_0\\_2.pdf](http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/pdf/PIC_escoles_0_2.pdf)> [Consulta: Enero de 2005].

con la estructura en red. La digitalización aumenta todavía más la ya de por sí gran capacidad de fragmentación, descontextualización y recombinación de la información que había acompañado el desarrollo de las escrituras alfabéticas y la invención de la imprenta (De Kerckhove, 1996). Como es sabido, una red se compone de múltiples nodos que, con la aparición de las nuevas TIC, pueden reconfigurar sus conexiones constantemente. De tal suerte que, trasladado esto al terreno de lo social, funcionar dentro de una dinámica como esta hace necesario que los actores sociales actúen como individuos y que, al mismo tiempo, puedan aprender a interactuar entre ellos y a trabajar en equipo, tomando decisiones autónoma y flexiblemente, a la vez que adaptándose a las situaciones más diversas. Y a nuestro entender, de estas características se desprende la necesidad de una pedagogía y una práctica pedagógica sensibles a las nuevas condiciones sociales. En definitiva, tal y como ha dicho Castells, unas condiciones sociales que, caracterizadas por la idea de red, se rigen por la lógica de la flexibilidad (Castells, 2004).

Es en este sentido que podemos plantear una *pedagogía de la flexibilidad*. Pero hagamos una aclaración ya que podría entenderse de diversas maneras. A lo que nos referimos es a una pedagogía de la flexibilidad (genitivo objetivo) donde la flexibilidad es en este caso objeto de preocupación y dedicación de la pedagogía. Y no entendiendo (genitivo subjetivo) que la pedagogía misma ha de tener la cualidad de ser flexible. De este segundo aspecto y de la conveniencia o deseabilidad de lo que algunos han llamado pedagogía líquida (Prats, 2004) no hablaremos aquí. La primera acepción es la que nos interesa y, a su vez, podría ser entendida también al menos de dos formas: una, a la manera de una pedagogía servil a las demandas del tejido productivo que produjera individuos flexibles, perfectamente adaptables a las necesidades del mundo laboral o a determinadas concepciones políticas de la dinámica social; y dos, una pedagogía que sometiera a crítica este imperativo de la flexibilidad y que tomara una actitud desenmascaradora, atenta a las implicaciones y consecuencias de una vida basada en este predominio de lo flexible. Aunque, probablemente, a partir de estas dos podríamos encontrar una síntesis que, integrando las dos anteriores, constituiría una pedagogía que, por un lado, prepararía a sus educandos para una sociedad y un mundo laboral flexibles, cambiantes, inestables, arriesgados; y que, por otra, a la vez proveería a cada uno de capacidad crítica autónoma. En pocas palabras: no se trata sólo de servir a la sociedad de hoy sino también de pensar en orientar hacia dónde debería ir mañana.

Y para este propósito parece indispensable articular una práctica pedagógica que contribuya a hacer posible vivir las nuevas condiciones sociales flexibles con la suficiente comodidad y margen de acción y reflexión para sobrevivirla. Porque los cambios son ciertamente importantes, rápidos y radicales y, en muchos casos, pueden resultar bloqueadores, frustrantes y llegar a incapacitar a las personas para relacionarse con su entorno de forma relativamente autónoma (Sennett, 2000).

Como parte de esta pedagogía de la flexibilidad de la que hemos hablado, esbozaremos a continuación lo que creemos que deben ser, como mínimo, ejes fundamentales de reflexión de cara a pensar en una práctica educativa que responda a la realidad de los tiempos actuales. Los cuatro temas que, de momento, proponemos son: la relación con el conocimiento, las formas de trabajo, las decisiones en el proceso de aprendizaje, y la organización de las actividades de aprendizaje.

## **2.1. Relación con el conocimiento**

La nueva relación con el conocimiento que se está configurando en la sociedad red y alrededor de Internet, parece aconsejar que se promueva la elaboración propia del conocimiento por parte de los alumnos (Lévy, 1998). Esto a veces se suele denominar una economía del aprendizaje en la que el éxito va ligado a la capacidad de aprender (OCDE, 2002: 29). Dada la velocidad de aparición y

renovación de los conocimientos existentes en nuestras sociedades, unas instituciones educativas que limiten sus funciones a tareas puramente instructivas y transmisivas condenarían (si el aprendizaje acabara en la escuela) a sus alumnos a pasar la mayor parte de su vida con unos conocimientos obsoletos. Sería bueno, entonces, que la escuela estuviera atenta a esta circunstancia y pensara en preparar personas para aprender a lo largo de la vida (Delors, 1996) y a crear el conocimiento necesario para cada situación a partir de la experiencia, las habilidades y los conocimientos disponibles. Esto significa gestionar flexiblemente los conocimientos, haciendo conexiones entre ellos, relativizándolos y situándolos en su contexto.

La rápida evolución hacia la sociedad de la información digital está produciendo cambios fundamentales en la sociedad tal y como la conocemos. La relación que podemos tener con la información y las posibilidades de comunicación de que disponemos están introduciendo modificaciones sustanciales en todos los ámbitos de nuestra sociedad y también en sus entornos, las formas con que ofrecemos y organizamos la educación y, en definitiva, en las formas convencionales de enseñar y aprender, ajustadas muy a menudo a sistemas educativos que todavía preparan a personas para ocupar un lugar en una fábrica o una oficina de una sociedad que ya no existe (Tiffin y Rajasingham, 1997).

## **2.2. Formas de trabajo**

La transformación de la naturaleza del trabajo en nuestra sociedad de la información, cada vez más se identifica con compartir y sobretodo con producir conocimiento a partir de las sinergias establecidas entre diferentes grupos de personas que interactúan con objetivos comunes. Supone aprovechar las diferencias como un elemento positivo para hacer avanzar la elaboración del conocimiento y el desarrollo de habilidades y valores relacionados con las relaciones sociales (aceptar puntos de vista diferentes, comunicarse, respetar a los otros, negociar). En este sentido, las metodologías de trabajo cooperativo, por una parte, pueden resultar útiles en el aula para el tratamiento de la diversidad. Las diferencias, en lugar de resultar un problema, son necesarias para que la metodología funcione (Monereo y Durán, 2002: 10). Por otra parte, la escuela tendría que preparar a sus alumnos para poder trabajar habitualmente en red, cosa que se concreta en hacer tareas en equipo y con diferentes equipos, tal y como exige cada vez más el mundo laboral del siglo XXI (Coller, 1997: 26-35). Si se distingue entre el sector servicio y el sector de la información en lo que se refiere a la fuerza laboral, encontramos que, este último está creciendo vertiginosamente desde hace ya algunas décadas, significando en algunas sociedades occidentales la mitad de todos los trabajadores civiles (Beniger, 1986). Así las cosas, parece que sería aconsejable llevar a cabo prácticas que promovieran el trabajo cooperativo y colaborativo, es decir, el que pone en relación la adquisición/aplicación de conocimiento entre alumnos con habilidades heterogéneas y el que lo hace entre alumnos de habilidades similares, respectivamente (Monereo y Durán, 2002).

## **2.3. Decisiones en el proceso de aprendizaje**

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación condicionan en muchos aspectos la sociedad red, pero también ponen a la disposición de los individuos la capacidad de mantener una relación con el conocimiento más autónoma. En el sentido que cada uno ha de ir decidiendo constantemente su itinerario formativo de forma muy diferente según las circunstancias. Por todo ello, parece que es necesario promover el hábito de tomar las propias decisiones en un planteamiento cercano a aquel ideal por el cual, la formación es *autoformación* y la educación es educar-se. Pero la cuestión no es nada más en pro de una *Bildung* entendida como teoría de la formación humana, sino que la capacidad para tomar las propias decisiones, en definitiva, de tener autonomía y desarrollar la

capacidad de iniciativa, de proactividad y de resolución de problemas (Hargreaves, 2003), es a la vez uno de los pilares en el que descansa el modelo productivo y de relaciones laborales de especialización flexible (Coller, 1997). Se hace indispensable que los alumnos desarrollen criterios para decidir la validez del conocimiento en diferentes situaciones y una actitud orientada hacia la reflexión y la discusión constante, en lugar de aceptar sumisamente los conocimientos que les transmiten (Monereo y Pozo: 2000).

#### **2.4. Organización de las actividades de aprendizaje**

En coherencia con lo que hemos dicho, es obvio que, cada vez más habrá que tener la capacidad de aprender a hacer cosas nuevas y adaptarse a desarrollar tareas variadas. No es extraño, pues, pensar en la diversificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y en una organización flexible de la docencia como respuesta a la creciente complejidad en que está deviniendo la sociedad y a la cual no puede estar ajena la escuela. Parece que lo que se impone es la promoción de la flexibilidad y la creatividad, en definitiva, el poder aplicar las ideas disponibles a unas situaciones problemáticas en cambio constante que la escuela no puede falsear, presentándolas como estables y permanentes (Hargreaves, 2003: 35).

### **3. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CATALUÑA**

Es importante decir que los datos que vamos a usar son fruto de las respuestas que los mismos profesores nos han dado cuando les hemos preguntado por cómo definían su propia práctica. Dicho esto, a la hora de caracterizar la práctica pedagógica de los centros lo haremos, en coherencia con lo expuesto, sobre cuál es el estilo docente en relación a si se transmiten directamente los conocimientos o se promueve la elaboración propia; cuáles son las formas de trabajo en el aula, individuales o en equipo; quién dirige y toma decisiones en el proceso de aprendizaje, alumnos o profesores; en qué medida se diversifican las actividades para adaptarse a los ritmos de aprendizaje diferentes.

#### **3.1. Una docencia predominantemente transmisiva**

Los datos recogidos indican que, en general, en los centros de Catalunya, el profesorado proporciona siempre o habitualmente de manera directa el conocimiento a los alumnos en un 47,5%. Mientras que, sólo un 25,3% promueve siempre o habitualmente la elaboración propia por parte de los estudiantes (de los cuales quienes lo hacen siempre son a penas un 3,9%). Por otra parte, si distinguimos por edades, se advierte una tendencia a la docencia más transmisiva en los mayores de 35 años (36% lo habitualmente) respecto a los más jóvenes (29,8%). Por etapas la docencia se define habitualmente como promotora de la elaboración del conocimiento por parte de los alumnos es significativamente más alta en la Primaria (26,9%). En cambio, sucede lo contrario con el Bachillerato, donde un 39,6% del profesorado reconoce proporcionar habitualmente de forma directa el conocimiento, un dato también significativamente más alto que en las otras etapas. No obstante, aunque no parece que la promoción de un estilo docente centrado en el estudiante sea la práctica habitual en las escuelas, sí se puede decir que empieza a estar presente en menor o mayor medida en muchas aulas.

#### **3.2. Trabajo cooperativo escaso en el aula**

Fijándonos ahora en las formas de trabajo con que los profesores identifican su práctica, la mitad de ellos dicen que trabajan de una forma individual (51,1%). En un término medio se sitúa un 27%, mientras que son muchos menos los que promueven habitualmente (17,7%) o siempre (3,3%) el

trabajo en equipo. También se observan algunas diferencias significativas entre hombres y mujeres tal que ellos dicen trabajar siempre individualmente en un 21,6% y ellas sólo un 15,8%. Respecto a la edad hay que remarcar el siguiente dato: los menores de 30 años dicen trabajar siempre en equipo un 7,2%, y los mayores de 40 se sitúan en un porcentaje alrededor del 2%. En cambio, si nos fijamos en el aspecto contrario, los que siempre trabajan individualmente, el sentido del dato cambia ya que son los profesores entre 30 y 40 años los que tienen un porcentaje más alto (21,8%). Y los que tienen entre 40 y 50 y más de 60, se mantienen en un 14,3% y 13,2%, respectivamente. La comparación entre etapas repite la tendencia identificada anteriormente entre primaria y bachillerato. Y también sobresalen los ciclos formativos como los que trabajan significativamente más en equipo. En referencia a la titularidad de los centros hay que decir que en los privados los profesores dicen trabajar de una forma individual significativamente más (37,6%) que en los públicos (30,1%). Como también los que trabajan habitualmente en equipo son menos en los centros de titularidad privada (14,4%) que en la pública (19,9%). Así pues, tenemos que la práctica del trabajo en equipo es más bien una dinámica poco extendida en las aulas.

### **3.3 Un proceso de aprendizaje dirigido por el profesorado**

Respecto a la dirección del aprendizaje y las posibilidades que tienen los alumnos a la hora de tomar decisiones en los procesos de aprendizaje se observa que en la mayoría de casos (67,8%) éstas se encuentran en manos del profesor. En este aspecto las diferencias entre etapas no son significativas aunque se detecta un ligero aumento de la autonomía de los estudiantes en primaria y ciclos formativos (16% y 16,3%, respectivamente, frente al 10,7% de la ESO y 12,5% del bachillerato).

Por otro lado, los hombres tienen un porcentaje significativamente superior (41,6%) al de las mujeres (31,4%) respecto a tomar ellos las decisiones. También se observa que los que dicen hacer participar habitualmente o siempre a los alumnos en la toma de decisiones son los profesores jóvenes en un 17,2% y los mayores de 35 en un 12,2%. Aun así, si desglosamos con más detalle, vemos que los que responden con un mayor porcentaje favorablemente a la participación de los alumnos son los mayores de 60 años con un 5,3%, un número significativamente superior al de los profesores que tienen entre 50 y 60 años (2,7%), entre 40 y 50 (1,9%), entre 30 y 40 (2,3%), e incluso más que los más jóvenes de 30 (4,7%). Por último, hacer notar también que los centros privados están significativamente por encima a la hora de tener el control del proceso educativo, 40% contra un 32,2% de los públicos.

### **3.4. Actividades relativamente diversificadas**

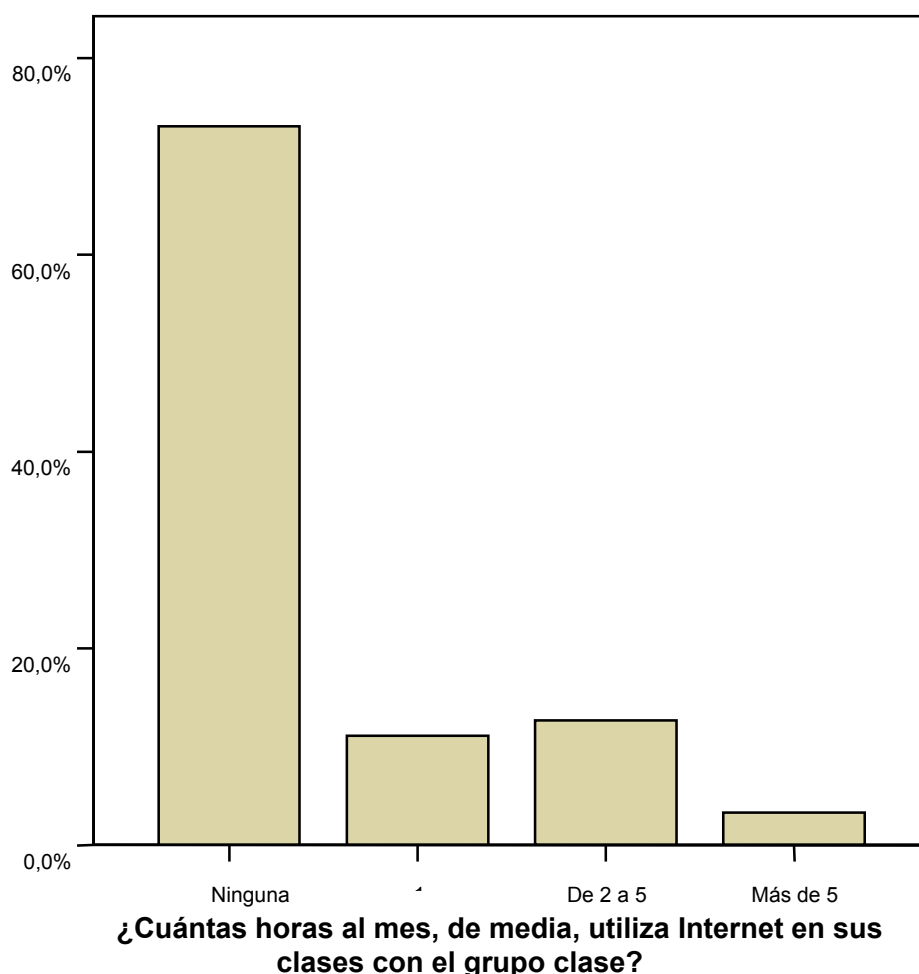
Veamos qué han dicho los profesores. Parece que hay una distribución bastante equilibrada entre los que se adhieren a las formas más personalizadas (37,8%) y los que lo hacen en las menos flexibles (34,7%). Entrando en diferencias específicas, en primer lugar destacar que los hombres practican una docencia significativamente más rígida y uniforme. Los que dicen hacer actividades y ritmos iguales para todo el mundo son un 12,9% contra un 8,8% por parte de las mujeres. Visto al revés, los que dicen ejercer siempre una docencia flexible son un 7,5% hombres y un 11,7% mujeres. Diferencia que se repite y con un poco más de fuerza por lo que respecta a la edad, donde se observa una correlación significativa entre los profesores más jóvenes y la diversificación de las actividades de aprendizaje. Por etapas, en bachillerato casi la mitad del profesorado (49,1%) se identifica con las formas de docencia menos flexibles pero, en primaria, esto se invierte: sólo un 25,4% se atribuyen esta forma de docencia y, en cambio, son significativamente más (47,3%) los que procuran organizar su docencia de forma flexible y personalizada. Sí que parece, pues, que la práctica

educativa está más cerca de la diversificación y personalización de las actividades en el aula que los otros aspectos que hemos estudiado.

#### 4. USO DE INTERNET EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El hecho de estudiar la relación con el uso de Internet es importante, entre otras razones, porque se puede considerar en general como un indicador de la capacidad operativa de las personas en el nuevo contexto social y tecnológico característico de la sociedad red (Castells *et al.* 2003: 255). De hecho, los procesos relacionados con la flexibilidad que protagonizan las emergentes dinámicas sociales no son ajenos a las innovaciones tecnológicas propiciadas por la digitalización de la información y de las cuales Internet es quizá su puntal más importante. Al contrario, estos procesos están complejamente intrincados con el impacto de las innovaciones y, por lo tanto, a la hora de su análisis no debemos obviar ninguno de esos elementos. Por un lado, la lógica de la flexibilidad alimenta el uso de la red en general y la aparición de nuevos usos en particular, pero también el uso de Internet y su propia evolución no hace sino aumentar el alcance de la lógica de la flexibilidad. Así pues, si pensamos en una pedagogía que toma en cuenta el fenómeno de la flexibilidad, no nos podemos permitir pasar por alto el papel de Internet. Por otra parte, en esta línea, el estudio del uso de Internet también nos puede dar pistas sobre el nivel de actualización del profesorado en cuanto a relación con la emergente cultura de la red, si los alumnos pueden estar participando de ésta en su tiempo escolar. A grandes rasgos, en relación a Internet, apuntaremos el aspecto cuantitativo de la frecuencia de uso que se hace en el aula y, con una orientación más cualitativa, si cambia la práctica y en qué, el lugar de conexión y de cómo se valora.

Lo que dicen los profesores en relación a *si se conectan con el grupo clase* es bastante contundente: 71,2% dicen no hacerlo nunca. Dicho esto, el pequeño porcentaje restante se compone un 10,8% que dicen conectarse una hora al mes, un 12,3% entre 2 y 5 horas y sólo un 3,2% se conecta más de 5 horas en un mes. Observamos, además, cómo no parece haber diferencias según la edad de los profesores, a excepción de los mayores de 60 años, que sí se conectan significativamente menos que el resto (un 92,1% no lo hacen nunca). Es interesante destacar que no haya diferencia entre el uso de Internet en el aula por parte de los profesores más jóvenes ya que, como ha puesto de relieve el informe del PIC (Sigalés y Mominó, 2004), sí dicen tener un nivel de experticia bastante más alto que los profesores de más edad. De lo cual se podría colegir que, a pesar de que tienen esa baza potencial, acaban reproduciendo las prácticas habituales en los profesores que ya estaban ejerciendo antes que ellos. Por último, en relación a las etapas, decir que los Ciclos Formativos son, con diferencia, la etapa que más usa Internet, un 23% lo hacen entre 2 y 5 horas, un 8% más de 5 horas y los que no se conectan nunca son un porcentaje más pequeño que en el resto de las etapas: un 56,4%.



Por otra parte, un 55% de los encuestados opinan que la incorporación de Internet en los casos en que esta se ha producido (alrededor de un 25%), sí ha *cambiado la forma de trabajar* en la etapa seleccionada mientras que un 43,1% piensan que no.

Si prestamos atención a en qué dicen que ha cambiado la práctica pedagógica en los cuatro aspectos que aquí estamos estudiando, encontramos que un 49,6% de los maestros dicen que ha promovido la elaboración de conocimientos por parte del alumno. En un porcentaje parecido (48,1%) dicen que ha mejorado la participación activa de los alumnos y, por tanto, les ha hecho más autónomos respecto a su proceso de aprendizaje. En cambio, en relación a Internet como herramienta potenciadora del trabajo en equipo, nada más un 29,7 % considera que ha tenido este efecto. Y en tanto que la posibilidad de flexibilización y personalización de la docencia, también nada más un porcentaje bajo (25,7%) le parece que ha estado así. En el siguiente apartado lo veremos con más detalle, pero, para contextualizar estos datos, podemos decir que aquello que los profesores han dicho que más ha cambiado con Internet es la mejora y facilitación del acceso a la información con un 88,2%.

Respecto al lugar en el que se utiliza Internet con el grupo clase (recordamos que nos referimos sólo al 25% que sí usan la red) un 90,2% dicen hacerlo desde el aula de informática y nada más un 8,7% en el aula ordinaria. Otra vez, los Ciclos Formativos son la etapa, en la que

significativamente más se usa Internet en la misma aula de clase (26%), cosa que se podría explicar, en parte, por el contenido tecnológico de algunos de estos ciclos.

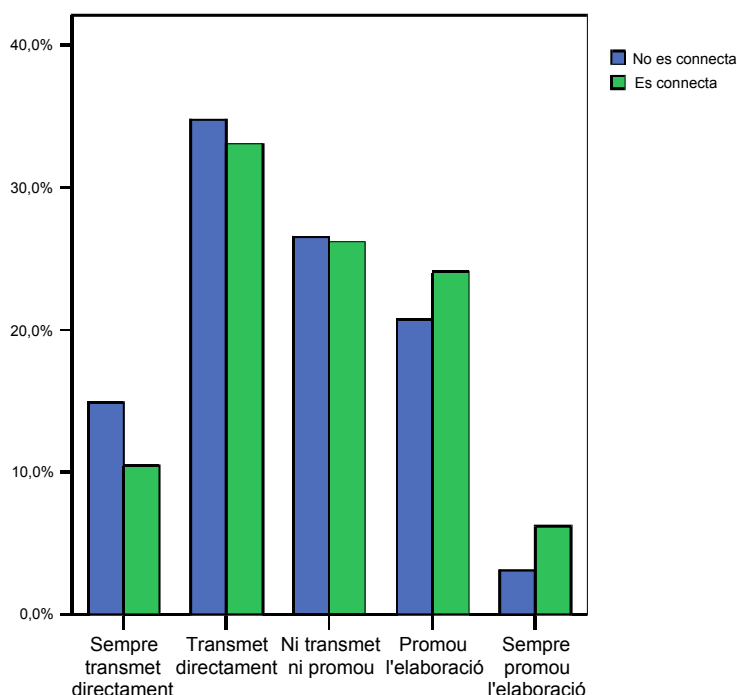
En relación a *cómo se valora el papel de Internet en la práctica*, la mayor parte del profesorado (54,3%) dicen estar interesados. Pero, el segundo grupo, más grande (24,4%) dice que no acaba de ver cómo vincular Internet en su actividad de clase. Un 16,2%, en cambio, afirma que le es muy útil en las clases. Y en el sentido contrario, un 5,1% que dice no creer que le pueda ser útil. Es posible que quienes no acaben de ver cómo incorporar la red en su práctica educativa y algunos de los que no creen que les pueda ser útil, a pesar de saber usar Internet y tener un dominio medio o alto de las competencias necesarias para hacer servir la red, tengan una carencia de formación específica en uso de Internet con finalidades educativas. En este sentido, los datos de nuestro estudio nos dicen que en un 71,2% no se ha recibido este tipo de formación específica.

## 5. LAS RELACIONES ENTRE EL USO DE INTERNET Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Vamos a fijarnos ahora en qué medida el uso de Internet parece explicar el tipo de práctica pedagógica y, al revés, hasta qué punto el tipo de práctica aporta luz sobre el uso de la red.

### 5.1. La relación con el conocimiento

Hemos dicho antes que la relación con el conocimiento que más bien se promovía en las aulas era la transmisión directa del maestro al alumno. Ahora bien, si distinguimos entre *los que se conectan* con el grupo clase y los que no lo hacen nunca, encontramos que los que usan Internet se sitúan en una docencia más transmisiva que los que sí la usan. Los que sí usan la red en clase están más centrados en promover la elaboración de conocimientos por parte del estudiante.



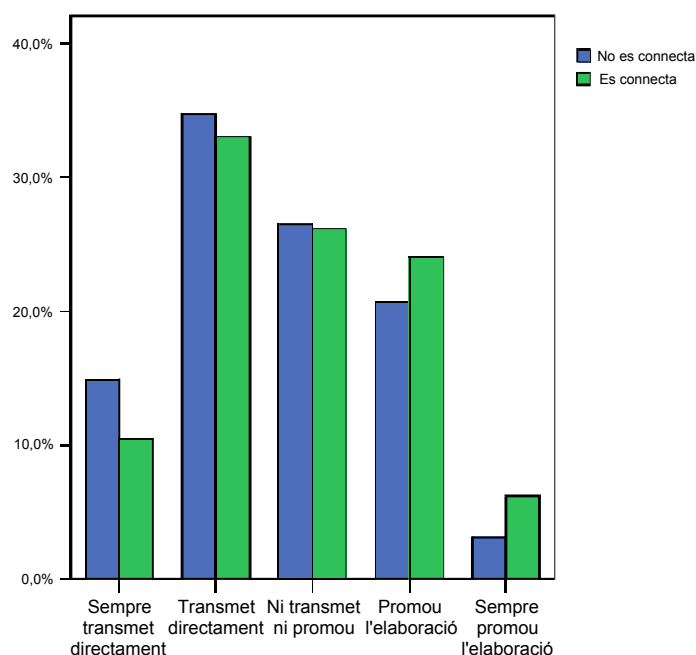


Y si, fijándonos en el uso de Internet, diferenciamos por el tipo de docencia, vemos como el porcentaje de los que no se conectan va disminuyendo a medida que la docencia está más centrada en la elaboración de conocimientos por parte del alumno. A la inversa, como podemos observar en la tabla, los que sí se conectan se distribuyen en mayor número cuando más promueven esta relación autónoma con el conocimiento. La relación entre estas dos variables es estadísticamente significativa y podemos decir que están, de hecho, relacionadas en la población objeto de estudio.

		Relación con el conocimiento					Total
		Siempre proporciona directamente conocimiento a los alumnos	Proporciona conocimientos directamente a los alumnos	Ni promueve la elaboración ni transmite directamente	Promueve la elaboración de conocimientos por parte de los alumnos	Siempre promueve la elaboración del conocimiento por parte de los alumnos	
Uso de Internet	No se conecta	226	528	403	314	47	1518
		79,3%	73,8%	73,1%	69,8%	57,3%	72,9%
	Se conecta	59	187	148	136	35	565
		20,7%	26,2%	26,9%	30,2%	42,7%	27,1%
Total		285	715	551	450	82	2083
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## 5.2. Las formas de trabajo en el aula

Hablando del tipo de práctica pedagógica hemos dicho que el trabajo en equipo era más bien escaso. Veamos ahora cómo se reparte este aspecto en relación a *los que se conectan* con el grupo clase y los que no lo hacen nunca. Lo que se aprecia en este caso es que los que trabajan en equipo en el aula son también en un mayor porcentaje los que se conectan a Internet.

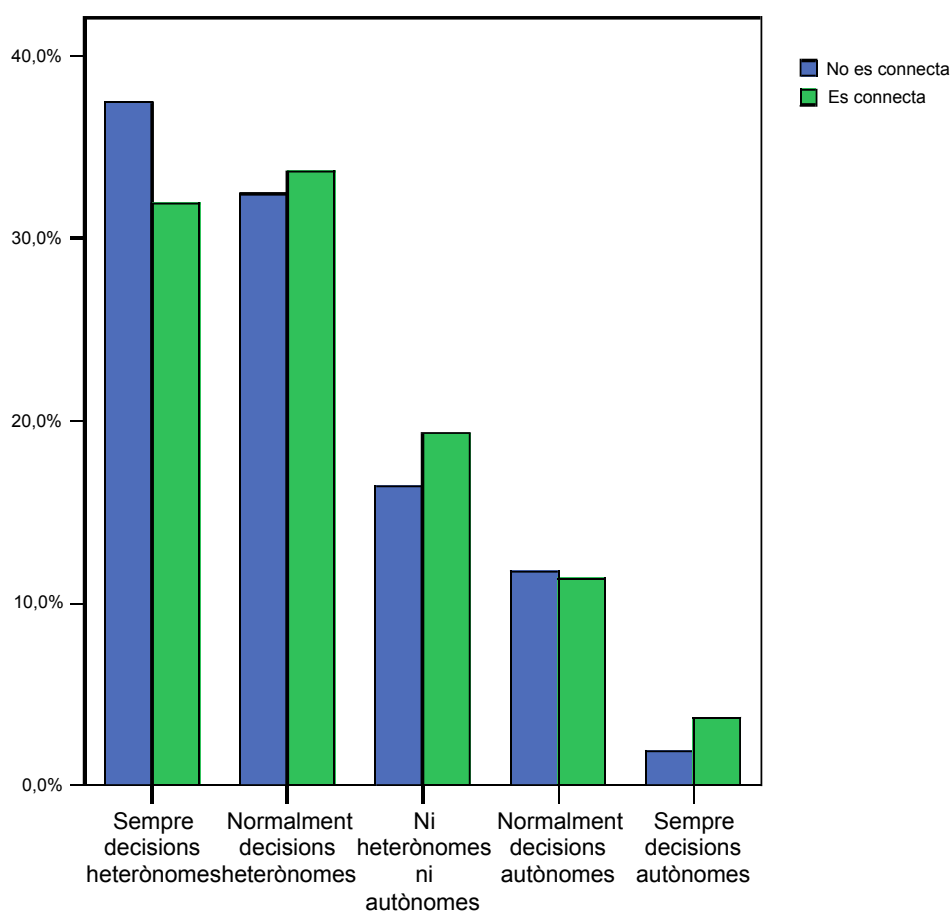


Y los que se conectan, son más cuanto más en equipo trabajan. Aunque, como vemos en la tabla siguiente, con alguna excepción, el caso de los que *siempre* trabajan en equipo, ya que su porcentaje de conexión a Internet, aún siendo alto, no sigue la progresión e menos a más en función de su grado de trabajo en equipo. Aquí se podría arriesgar la interpretación, entre otras, que los que dicen siempre trabajar en equipo, lo tienen tan claro y están tan seguros de con qué medios llevar a cabo su práctica que mayormente no encuentran necesaria o urgente la utilización de la novedad de Internet. En cualquier caso, la prueba de correlación estadística nos indica que sí hay una relación directa entre estas dos variables.

		Formas de trabajo en el aula					Total
		Siempre trabajo en equipo	Normalmente trabajo en equipo	Combinación del trabajo en equipo e individual	Normalmente trabajo individual	Siempre trabajo individual	
Uso de Internet	No se conecta	48	240	398	530	306	1522
		71,6%	65,0%	70,3%	75,6%	79,3%	72,9%
	Se conecta	19	129	168	171	80	567
		28,4%	35,0%	29,7%	24,4%	20,7%	27,1%
Total		67	369	566	701	386	2089
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### 5.3. Las decisiones en el proceso de aprendizaje

Ya se ha dicho que el profesorado reconoce mayoritariamente se él mismo quien toma las decisiones en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En este caso, los que se sitúan en los extremos, es decir, los que dicen *siempre* tomar ellos las decisiones o *siempre* tomarlas los alumnos, son en los que se mantiene la tendencia que hasta aquí hemos estado constatando: *se conectan* más los que tienen una práctica más cercana a promover decisiones autónomas en el proceso de aprendizaje. Pero en las posiciones intermedias (los que dicen hacer una práctica u otra habitualmente pero no siempre) esta tendencia es más difusa hasta el punto de ser, en algún caso, ligeramente contraria, tal y como podemos ver en la gráfica.

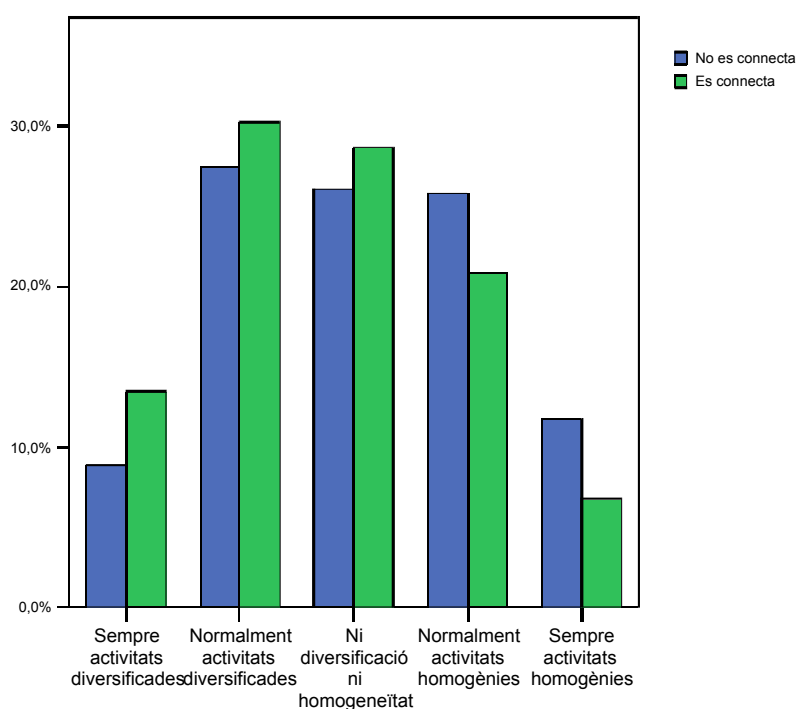


Por otro lado, respecto a cómo explica el uso de Internet los distintos tipos de práctica, parece que los profesores que se conectan con su grupo son más en tanto que su práctica es más promotora de la autonomía de los alumnos. Exceptuando, eso sí, como podemos ver en la tabla siguiente, a los que dicen hacerlo *normalmente*, grupo en el cual hay una cierta caída que vuelve a subir entre los que dicen hacerlo *siempre*.

		Las decisiones en el proceso de aprendizaje					Total
		Siempre toma las decisiones el profesor	Normalmente toma las decisiones el profesor	Ni las toma el profesor ni participan los alumnos	Normalmente participan los alumnos en la toma de decisiones	Siempre participan los alumnos en la toma de decisiones	
Úso de Internet	No se conecta	568	492	249	178	29	1516
		75,9%	72,1%	69,6%	73,6%	58,0%	72,9%
	Se conecta	180	190	109	64	21	564
		24,1%	27,9%	30,4%	26,4%	42,0%	27,1%
Total		748	682	358	242	50	2080
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### 5.4. La organización de actividades de aprendizaje

Más arriba hemos dicho que estas actividades estaban relativamente diversificadas, en función de si distinguíamos por edad, género, etapa, etc. Veamos ahora cómo interviene el uso de Internet en esta práctica. Parece claro que los maestros que dicen ejercer la docencia organizando sus actividades de forma flexible y diversificada son los que usan más Internet con el grupo clase, y los que tienen una docencia más rígida lo hacen menos.



Atendiendo al uso de Internet, encontramos también una relación significativa entre conexión a la red y organización diversificada, de suerte que los profesores que se conectan con su grupo son claramente más cuanto más diversificada es su práctica docente. Y a la inversa, los que no se conectan son más cuanto más rígida es su organización de actividades. Así lo podemos apreciar en la tabla de abajo.

		Diversificación de las actividades de aprendizaje					Total
		Siempre organización de la docencia flexible y personalizada	Normalmente organización de la docencia flexible y personalizada	Ni docencia flexible ni actividades y ritmos iguales	Normalmente actividades y ritmos iguales para todos	Siempre actividades y ritmos iguales para todos	
Úso de Internet	No se conecta	134	415	395	391	178	1513
		63,8%	70,8%	70,9%	76,8%	82,4%	72,8%
	Se conecta	76	171	162	118	38	565
		36,2%	29,2%	29,1%	23,2%	17,6%	27,2%
	Total	210	586	557	509	216	2078
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## 6. ALGUNAS CONCLUSIONES

### 6.1. Práctica pedagógica

- En general podemos decir que en los centros educativos no universitarios de Cataluña, un elevado porcentaje de profesores se ha identificado con una docencia básicamente transmisiva a la que parece que le cuesta acercarse a lo que parece perfilarse como el ideal en las sociedades de la información: promover la elaboración de conocimiento por parte de los alumnos. Otro de los tópicos de lo que debería de ser la educación del siglo XXI son el trabajo cooperativo/colaborativo y la autonomía del estudiante. Pero se observa que todavía no acaba de estar demasiado presente en las aulas. En cambio, en el aspecto de la diversificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, los tipos de prácticas

parecen estar más equilibradas en general y en buena parte de los centros tienen una considerable preocupación por este tema.

- Otras conclusiones importantes se refieren a las diferencias que hemos encontrado en relación a la práctica pedagógica tienen que ver con el género, al edad y las etapas educativas. Las mujeres parecen estar más próximas que los hombres a una práctica pedagógica flexible, de trabajo en equipo, y con mayor poder de decisión por parte de los alumnos. En este sentido hay que contar con que en primaria la mayoría del cuerpo docente está formado por mujeres y esta etapa destaca positivamente en todos los aspectos tratados, aparentemente por la naturaleza de la enseñanza que se imparte en ella. También parece que los jóvenes protagonizan más frecuentemente prácticas acordes en esta dirección. Por último, también en relación a las etapas, subrayar que, después de la primaria, destacan los ciclos formativos en los aspectos del trabajo en equipo y la autonomía.
- En referencia a la pregunta inicial por si se está camino de la sociedad red, creemos que, en los aspectos estudiados, la práctica educativa está en una fase todavía inicial pero que parece apuntar hacia un modelo pedagógico más acorde con los tiempos actuales. El que los profesores jóvenes sean más propensos a ejercer este tipo de práctica nos hace albergar esperanzas en este sentido.

## **6.2. Práctica pedagógica y uso de Internet**

- Hay una relación directa entre los maestros que ejercen una práctica promotora de decisiones autónomas, de actividades diversificadas, elaboradora de conocimiento y de trabajo en equipo y el uso de Internet con su grupo clase.
- Si Internet es un instrumento que realmente facilita el tipo de práctica mencionado sería lógico pensar que quienes no apuestan por este tipo de práctica no utilicen un medio que la favorece. Sin embargo, también hay profesores que ejercen un tipo de práctica contraria de la caracterizada y, no obstante, usan Internet con su grupo clase. Como también hay profesores que ejercen esta práctica y no necesitan para ello usar Internet.
- De momento, y provisionalmente, nosotros concluiríamos que la práctica caracterizada como promotora de autonomía, cooperativa, elaboradora de conocimiento y diversificada por un lado, y el uso de Internet con el grupo clase por otro, se ayudan mutuamente. Tal vez porque Internet facilita las posibilidades de este tipo de práctica, talmente como esta práctica facilita el uso de Internet con finalidades educativas.
- Respecto a la pregunta inicial, el uso de Internet es muy bajo y, por lo tanto, es difícil tratar de determinar mediante este punto de entrada las transformaciones de orden estructural, organizativo, cultural y tecnológico que pueden acompañar a la escuela catalana hacia la sociedad red. Pero como se suele decir, uso de Internet en las aulas, haberlo haylo. Ahora tendremos que ver cómo prospera.
- En cualquier caso, Internet enraíza en un tipo de práctica pedagógica como la que hemos caracterizado en función de la flexibilidad. En cambio, cuando la práctica es tradicional, el nivel de incorporación de la red es más bajo. Así, si se quiere conseguir una educación adecuada al nuevo panorama social hay que tener presente lo siguiente: no hay mejor forma de introducir Internet en las aulas que apostando por una renovación de la práctica educativa acorde con la nueva cultura de la red.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Oxford: Polity Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Oxford: Polity Press.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beniger, J. R. (1986). "The control revolution". En *Technological and economic origins of the information society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carnoy, M. (2004). "Les TIC en l'ensenyament: possibilitats i reptes". [Lección inaugural del curso 2004-2005 de la Universitat Oberta de Catalunya]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/inaugural04/cat/>.
- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2004). "Educare nella società dell'informazione". En *La città delle reti*. Milán: Marsilio.
- Castells, M.; Tubella, I.; Wellman, B.; Sancho, T.; Díaz de Isla, I. (2003): *La societat xarxa a Catalunya*. Barcelona: Rosa dels Vents.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. I. La sociedad red*. Madrid: Alianza, 2000 (2ª ed.).
- Coller, X. (1997). *La empresa flexible. Estudio sociológico del impacto de la flexibilidad en el proceso de trabajo*. Madrid: Siglo XXI / Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Collis, B. y Moonen, J. (2001). *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations*. London: Kogan Page.
- De Kerckhove, D. (1995). *La piel de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: UNESCO.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Kennewell, S.; Parkinson, J.; Tanner, H. (2000). *Developing ICT Capable School*. London: Routledge.
- Lévy, P. (1998). "La nova relació amb el coneixement". En *Cibercultura. El segon diluvi?* Barcelona: Proa.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2000). "La cultura educativa en la Universidad: nuevos retos para profesores y alumnos". En *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados*. Barcelona: Edebé.
- OCDE (2002). *Knowledge management in the learning society*. París: OCDE.
- Prats, E. (2004). "Pedagogia líquida per a una educació sòlida: a propòsit de Bauman", *Temps d'Educació*, núm. 28.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sigalés, C. i Mominó, J. M. (2004). *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: <http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/pic3.html>
- Tiffin, J. y L. Rajasingham (1997). *En busca de la clase virtual La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2002). *ICT in Education: A curriculum for schools and programme of teacher development*.